مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (1)، ص ص 183 - 197، الرياض (2014م/ 1435هـ)

تطوير مقياس لتصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية

جلال حاج حسين[1]

منطقة مادسن التعليمية

(قدم للنشر في 24/ 01/ 1434هـ؛ وقبل للنشر في 28/ 05/ 1434هـ)

المستخلص: استهدفت الدراسة الحالية تطوير مقياس لتصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات. تكونت عينة الدراسة من (396) معلمًا ومعلمة في التربية الخاصة ممن يعملون في المدارس الحكومية في سلطنة عمان ودولة الإمارات العربية المتحدة. وتضمنت عملية تطوير المقياس ما يلي: تطوير عينة من الفقرات، التحقق من صدق محتوى الفقرات، صدق البناء، الاتساق الداخلي، ومدى استقرار الدرجات على المقياس. أشارت نتائج تحليل البيانات إلى صدق محتوى الفقرات ودقة ووضوح صياغتها اللغوية، وصدق البناء. كما أشارت النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي واستقرار الدرجات.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية الذاتية، معلمو التربية الخاصة، الصدق، الثبات، الصفوف الشاملة.

Special Education Teacher's Perceived Self-Efficacy Scale

Jalal Haj Hussien[1]
Madison Metropolitan School District
(Received 08/12/2012; accepted 09/04/2013)

Abstract: The objective of this study was to develop a valid and reliable scale that measures special education teacher's perceived self-efficacy in teaching students with disabilities. A total of 396 special education teachers (301females and 95males) from the U.A.E and Sultanate of Oman participated in this study. The process of developing the scale involved: The development of an initial item pool, investigating items content validity, structure validity, internal consistency and temporal stability of the scale. The results indicated that the scale had acceptable levels of content and structure validity. The results also provided evidence that the scale had acceptable levels of internal consistency and temporal stability.

Keywords: Self-efficacy, special education teachers, reliability, validity, inclusive classroom.

---

(1) مستشار دكتور نفساني، منطقة مادسن التعليمية، ولاية وسكانسن، الولايات المتحدة الأمريكية

(1) Psychologist, Madison Metropolitan School District, Wisconsin, USA

البريد الإلكتروني: *e-mail: jihajhussien@madison.k12.wi.us*

المقدمة:

بدأ الاهتمام بدور وأثر تصور المعلم لفاعليته الذاتية Teacher's perceived self-efficacy على العملية التربوية والتعليمية منذ المنتصف الثاني للقرن الماضي تقريبًا، وما زال يحظى باهتمام الباحثين والمهنيين إلى يومنا هذا. ويعزى هذا الاهتمام إلى وجود علاقة وثيقة ما بين فاعلية المعلم والعديد من المتغيرات والمخرجات التربوية والتعليمية الهامة. أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ذات دلالة ما بين تصور المعلم لفاعليته الذاتية من جهة، وتحصيل (Akbari & Allvar, 2010; Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Moore & Esselman, 1992; Ross, 1992) ودافعية الطالب (Bandura, 1977) وتصوره لفاعليته الذاتية (Anderson, Greene & Loewen, 1988) من جهة أخرى. وبيَّنت نتائج الدراسات أيضًا أن المعلمين ذوي التصور العالي لفاعليتهم يظهرون درجة عالية من التعاطف والحماس والالتزام في التدريس، ودرجة أعلى في التخطيط والتنظيم (Allinder, 1994) وتقبل الأفكار الجديدة، وتجربة طرق جديدة في تلبية حاجات الطلبة (Guskey, 1988; Stein &Wang, 1988). وأظهرت دراسات أخرى أن تصور المعلمين لفاعليتهم الذاتية له أثر على درجة تصميمهم وإصرارهم ومثابرتهم على تخطي الصعوبات والتحديات خلال العملية التعليمية (Ashton & Webb, 1986; Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006). كما أشارت الدراسات إلى أن تصور المعلمين لفاعليتهم الذاتية له أثر على كيفية تعاملهم مع الطلبة، حيث إن المعلمين الأكثر إحساسًا بالفاعلية أقل نقدًا للطلبة عند ارتكابهم للأخطاء (Ashton & Webb, 1986) وكذلك يبذلون جهدًا أكبر ومدة أطول في العمل مع الطلبة الذين يواجهون صعوبات، وكذلك قلة عدد الطلبة المحوَّلين من قبلهم للحصول على خدمات التربية الخاصة (Meijer & Foster, 1988; Podell & Soodak, 1993). وكما أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن تصور المعلمين لفاعليتهم الذاتية في التدريس في الصفوف الشاملة له أثر ذو دلالة على نجاح تطبيق عملية التعليم الشامل، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة ما بين تصور المعلمين لفاعليتهم الذاتية في التدريس الشامل واتجاهاتهم نحو التعليم الشامل (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012; Avramidis, Balyliss & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Emam & Mohamed, 2011; Sari, Celikoz & Secer, 2009).

وعلى الرغم من مرور أكثر من ثلاثة عقود من الزمن على دراسة مفهوم تصور المعلم لفاعليته الذاتية، تجدر الإشارة إلى محدودية الدراسات التي تناولت تصور معلمي التربية الخاصة لفاعليتهم الذاتية عالميًا (Hsien, 2007; Kaner, 2010; Sharma, Loreman & Forlin, 2012) وأكثر محدودية في العالم العربي بشكل خاص.

ونتيجةً لأهمية الفاعلية الذاتية للمعلم في العملية التربوية والتعليمية، إضافة إلى محدودية الدراسات في الوطن العربي في هذا المجال استهدفت الدراسة الحالية تطوير مقياس للفاعلية الذاتية لمعلمي التربية الخاصة يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات.

اتخذ الباحثون من نظرية روتر (Rotter, 1966) التعلم الاجتماعي ونظرية بندورا (Bandura, 1977) المعرفة الاجتماعية إطارًا نظريًّا لدراسة تصور المعلم لفاعليته الذاتية وأساسًا لقياسها. تستند نظرية روتر (1966) بشكل أساسي إلى مركز الضبط للتعزيز، فإما أن يكون الضبط داخليًّا أو خارجيًّا. وعرَّف الباحثون الذين استندوا إلى هذه النظرية تصور المعلم لفاعليته الذاتية على أنها مدى أو درجة اعتقاد المعلم بضبطه (داخلي) لنتائج أو مخرجات التدريس (دافعية الطالب وتعلمه) أو مدى درجة اعتقاده بأن نتائج التدريس خارجة عن سيطرته (خارجي) (Tschannen-Moran & Woolfolk –Hoy, 2001). وعليه فإن المعلم الذي يعتقد أن بإمكانه أو على الأقل له أثر كبير على مخرجات الطالب التعليمية يعتبر ذا فاعلية عالية، أما المعلم الذي يعتقد بأن المخرجات التعليمية للطالب هي محصلة لقوى وعوامل خارجية فيعتبر ذا فاعلية منخفضة (Tschannen-Moran, Woolfolk- Hoy, & Hoy, 1998). وتجدر الإشارة إلى أن هذا التعريف يفترض أن دافعية الطالب وتحصيله وأداءه هي معززات دالة وذات معنى لسلوك التدريس.

إن استخدام مركز الضبط (داخلي أو خارجي) والفاعلية الذاتية كمفردات مترادفة تحمل نفس المعنى ليس دقيقًا، حيث إن مركز الضبط لا يحدد بالضرورة مدى شعور الفرد بقدرته أو عدمها في أداء الأفعال والمهمات المطلوبة لتحقيق المخرجات المستهدفة، حيث إنه من الممكن أن يعتقد المعلم بأن له أثرًا دالاً قادرًا على ضبط المخرجات التعليمية للطالب (ضبط داخلي) ولكنه في الوقت نفسه قد يشعر بأنه ليس لديه شخصيًّا المهارات للقيام بذلك بنجاح.

كما حظي مفهوم بندورا (1977م) للفاعلية الذاتية باهتمام الباحثين في الميادين المعرفية المختلفة، حيث إن تصور الفرد لفاعليته الذاتية يعتبر عاملا حاسمًا في تحديد خياراته، والجهد الذي يبذله، ومدى استمراريته، وإصراره في العمل على تحقيق أهدافه (Bandura, 2006)، كما أن تصور الفرد لفاعليته الذاتية يؤثر على مشاعره وتفكيره ودافعيته وسلوكه (Bandura, 1993)، ويعتبر عاملا هامًّا في عملية التعلم (Ramdas & Zimerman, 2008). ويعرف بندورا (1977م) الفاعلية الذاتية Self-efficacy على أنها تصور أو حكم الفرد على إمكانياته في تنظيم مجموعة من الأنشطة أو الأفعال المطلوبة والقيام بها للوصول إلى أنماط من الأداء المحدد.

وترى تشانين – مران وولفولك – هوي (Tschannen-Moran & Woolfolk –Hoy, 2001) أن تصور المعلم لفاعليته الذاتية هو انعكاس لتحليل المعلم لمهمة التدريس وتقييمه لكفاءته في التدريس. واستنادًا إلى بندورا (Bandura, 1986) تعمل الفاعلية الذاتية كمتغير وسيط ما بين معرفة الفرد لمهاراته وأفعاله المستقبلية الفردية. ويفترض الإطار النظري عند عرض مهمة التدريس أن يتأمل أو يفكر المعلم بما تتضمنه تلك المهمة (من مثل الواجبات والعقبات) وكيف يشعر بإمكانية القيام بها تحت ظروف معينة آخذًا بالاعتبار المهارات التي يعلم بأنه يمتلكها.

إن الفاعلية الذاتية ليست مفهومًا عامًّا أو سمة عامة، بل إنها تتغاير عبر المهمات، والأبعاد، والمحتوي (Bandura, 2006; Zimmerman, 2000)، وعليه فإن قياس تصور الفرد لفاعليته الذاتية يجب أن يعكس بعدًا أو مجالا أو مهمة محددة يتم ترجمتها إلي المهارات المطلوبة ضمن البعد أو المجال المستهدف (Bandura, 2006)، ومن الأهمية التنويه إلى أن القدرة التنبؤية لتصور الفرد لفاعليته الذاتية بالسلوك تزداد عندما يتم قياسها بالاستناد إلى مهمات محددة (Bandura, 1977; Pajares, 1996, 1997. وأكدت دراسة السواعي ورفاقه (Alsawaie, et al, 2010) أن تصور الفرد لفعاليته الذاتية يختلف اختلافًا ذا دلالة تبعًا لمستوى ودرجة عمومية المهارات التي تعكسها الفقرات المتضمَّنة في أداة القياس لنفس البعد والمجال.

ومن الأهمية التأكيد على أن الفاعلية الذاتية ليست سمة عامة، بل هي مفهوم أو بناء متعدد الأبعاد يتباين حسب البعد الوظيفي، وعليه فإنه ليس كافيًا أن يتم قياسها كسمة عامة، ويجب أن تصمم أدوات القياس لقياس بعد وظيفي معين، وكذلك يجب أن تتضمن الفقرات مهارات محددة يقوم الفرد بها لتحقيق المخرجات المستهدفة (Bandura, 1977).

ومما لاشك فيه أن عملية تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة تحتاج إلى معلمين متخصصين في التربية الخاصة لديهم المعرفة والمهارات في تلبية حاجاتهم المتميزة الفريدة الناتجة عن الإعاقة. وتتفق معظم المصادر في التربية الخاصة على ضرورة إتقان معلمي التربية الخاصة للمعرفة والمهارات في المجالات التالية: قوانين وإجراءات وسياسات الحصول على خدمات التربية الخاصة، التقييم بأساليبه المختلفة، تطوير وتطبيق البرامج التربوية الفردية، التعاون والتنسيق، وإدارة الصف، وقد أكدت دراسة دنغل، فالفي،غفنر، وهاغر (Dingle , Falvey, Givner & Haager, 2004) المسحية على المعرفة والمهارات الأساسية لمعلمي التربية الخاصة الضرورية لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الشاملة، حيث أشارت نتائج دراستهم إلى أنه من الضروري أن يتقن معلمو

التربية الخاصة معرفة ومهارات في التقييم، السياسات والإجراءات والقوانين المتعلقة بالتربية الخاصة، المعرفة التخصصية في الإعاقات، مهارات في التعاون والتنسيق، وإدارة الصف. وكذلك تضمنت قائمة تصور المعلمين للمهارات التي يمتلكونها في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الشاملة: مهارات التشخيص والتقييم، التعاون، ومتطلبات الخطة التربوية الفردية وتطبيقها (Avramidis, Balyliss & Burden, 2000). أما مقياس فعالية المعلم في تطبيق ممارسات التعليم الشامل (Sharma, Loreman & Forlin, 2012) فقد تضمن ثلاثة أبعاد هي التعاون والتنسيق، التدريس في الصفوف الشاملة، وضبط السلوك.

وعلى الرغم من العدد الهائل من الدراسات التي تناولت الفاعلية الذاتية، فقد أشار العديد من الباحثين إلى أن الأساليب والأدوات التي استخدمت لقياس الفاعلية الذاتية تعاني من نقص وجود دلالات لصدقها ولثباتها (Henson, 2001; Pajares, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk- Hoy & Hoy, 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk -Hoy, 2001). وكذلك مستوى عمومية أدوات القياس المستخدمة في الدراسات ما زال موضع تساؤل، على الرغم من أن مستوى وعمومية قياس الفاعلية الذاتية ودرجة ارتباط الفقرات بالمهارات أو المهمات والبعد المستهدف قياسه تعتبر عناصر حاسمة في تطوير مقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات.

إن الدراسات السابقة أكدت أهمية تصور المعلمين لفاعليتهم الذاتية على العديد من المخرجات التعليمية والتربوية، وأثرها الإيجابي على اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل وأهميتها في نجاح عملية تطبيق التعليم الشامل. كما بينت الدراسات السابقة ضرورة إتقان معلمي التربية الخاصة للمعرفة والمهارات المتضمَّنة في الأبعاد التالية: خدمات التربية الخاصة، الخطة التربوية الفردية، إدارة الصف، ومهارات التعاون والتنسيق مع المهنيين الآخرين وأسر الطلبة.

هدف الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية تطوير(بناء) مقياس لتصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة، يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات. وبالتحديد سعت الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد الأبعاد المتضمَّنة للمعرفة والمهارات الضرورية لقياس الفاعلية الذاتية لمعلم التربية الخاصة.
2. تطوير (بناء) فقرات تقيس أبعاد الفاعلية الذاتية تتمتع بصدق محتواها.
3. التحقق من صدق بناء المقياس.
4. التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.
5. التحقق من استقرار الدرجات على القياس.

أهمية الدراسة:

إن تعليم الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم في نفس الصفوف العادية ظاهرة حديثة نسبيًّا في الوطن العربي بشكل عام، وهي أحد المحاور الأساسية في إعادة هيكلية النظام التربوي في العديد من البلدان عربيًّا وعالميًّا. ويعتبر تصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية والتي تعني ثقته بمهاراته وبقدرته على تطبيق المعرفة والمهارات المطلوبة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف العادية عاملاً حاسمًا في مدى تقبلهم لمفهوم المدارس والصفوف الشاملة في التعليم.

وتكمن أهمية الدراسة الحالية في سعيها لتوفير مقياس يتمتع بدرجه مقبولة من الصدق والثبات ويمكن استخدامه لقياس الفاعلية الذاتية لمعلمي التربية الخاصة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة. وعلى وجه التحديد فإن أهمية الدراسة الحالية تكمن فيما يلي:

1. توفير أداة قياس للتعرف على تصور معلمي التربية الخاصة لفاعليتهم الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الشاملة، يمكن استخدامها من قبل صنَّاع القرارات التربوية والتعليمية في التخطيط لبرامج التدريب أثناء الخدمة، وكذلك تقييم مدى استعداد المعلمين وكفاءتهم في تطبيق عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الشاملة.

2. يمكن استخدام هذا المقياس في تقييم فاعلية البرامج الجامعية في إعداد معلمي التربية الخاصة.

3. توفير أداة قياس تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات من الممكن أن يحفز الباحثين في الوطن العربي على دراسة المتغيرات ذات العلاقة ما بين فاعلية المعلم الذاتية والمتغيرات الأخرى ذات العلاقة.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات ومعلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان والبالغ عددهم (177) ودولة الإمارات والبالغ عددهم (292) ممن يحملون درجة البكالوريس كحدٍّ أدنى.

وُزِّعت استمارة الدراسة على جميع المدارس الحكومية التي يعمل فيها معلمات ومعلمو التربية الخاصة، وبلغ عدد المستجيبين لاستمارة الدراسة (396) معلمًا ومعلمة، منهم (277) من دولة الإمارات العربية المتحدة، و(119) من سلطنة عُمان، ويبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغيري الدولة والنوع.

جدول (1). توزيع أفراد العينة حسب متغيري الدولة والنوع.

الدولة	النوع		المجموع
	ذكور	إناث	
عُمان	33	86	119
الإمارات	62	215	277
المجموع	95	301	396

الإجراءات:

استهدفت الدراسة الحالية تطوير مقياس يقيس تصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة. ولتحقيق هذا الهدف اتخذت الدراسة الحالية من نظرية بندورا أساسًا نظريًّا، وتم اتباع سلسلة من الإجراءات والخطوات روعي فيها الضوابط والمعايير في تطوير مقياس موضوعي كما أوصت بها الجمعية الأمريكية للأخصائيين النفسيين والتي تمت مناقشتها في دراسة كلارك وواتسن (Clark & Watson, 1995) «صدق البناء: الجوانب الأساسية في تطوير مقياس موضوعي».

وفيما يلي وصف لعملية بناء المقياس:

أداة الدراسة:

تحديد أبعاد المقياس وبناء الفقرات:

استفاد الباحث من الأدب التربوي في بناء مقياس تصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الشاملة واستنادًا إلى ذلك تم تحديد أربعة أبعاد رئيسة هي:

1. خدمات التربية الخاصة: المهارة والمعرفة في قوانين وسياسات وإجراءات وأشكال الخدمات والحصول على خدمات التربية.

2. الخطة التربوية الفردية: المهارات والمعرفة في أساليب التقييم الرسمية وغير الرسمية، محتويات المنهاج، تكيف وتعديل المواد التعليمية، تصميم خطة تعليمية.

3. إدارة الصف: المهارة والمعرفة في تنظيم البيئة الصفية وضبطها، تصميم وتطوير الوحدات الدراسية، الإستراتيجيات التعليمية، وتصميم الأنشطة الصفية.

4. التعاون والتنسيق: المهارات والمعرفة في التواصل، التعامل، التعاون، والتنسيق مع المهنيين الآخرين، وأولياء أمور الطلبة.

تطوير الفقرات:

وبناءً على ما سبق تم تطوير (52) فقرة تمثِّل في محتواها المعرفة والمهارات الأساسية في المجالات سالفة الذكر. وقد روعي في صياغة تلك الفقرات أن تمثل كل فقرة معرفة ومهمة محددة تتطلبها عملية تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة. وكذلك صيغت الفقرات بطريقة سلوكية إجرائية، وتم اختيار طريقة ليكرت Likert لتحديد كيفية استجابة المعلم لفقرات المقياس، حيث طُلِب من كل معلم أن يصف مدى ثقته بمدى معرفته وإتقانه للمهمة والمهارات المتضمَّنة في كل فقرة من خلال اختياره لأحد البدائل التالية: لا أتقنها، أتقنها جزئيًّا، أو أتقنها تمامًا.

التحقق من صدق المحتوى:

للتحقق من صدق محتوى الفقرات تم عرضها على أربعة من المختصين، ثلاثة منهم يحملون درجة

الـدكتوراه في التربيـة الخاصـة، والرابـع يحمـل درجـة الدكتوراه في القيـاس النفـسي، بغـرض تقيـيم سـلامتها اللغوية، مدى قياسها للمهمة التي يفـترض أن تقيـسها، وضرورتها في عملية تـدريس الطلبـة ذوي الإعاقـة مـع أقـرانهم في الـصفوف الـشاملة. أشـارت اسـتجابات المختصين إلى أن جميع الفقرات تتضمن معرفـة ومهـمات أو مهارات ضرورية لا بد لمعلم التربية الخاصة من إتقانها كي يتسنى له تدريس الطلبة ذوي الإعاقـة مـع أقـرانهم بفاعلية، صدق محتواها في قياس مـا يفـترض أن نقيـسه، وكذلك دقة ووضوح صـياغتها اللغويـة، باسـتثناء (9) فقرات، منها (4) فقرات تعكس معرفة ومهارات تقيسها فقرات أخرى، و(5) فقـرات تحتـاج إلى صـياغة لغويـة. وبناءً على توصيات وملاحظـات المختـصين تـم حـذف الفقـرات الخمـس التـي تـضمَّنت معرفـة ومهـارات تضمنتها فقرات أخرى، وأعيدت صياغة الفقرات التـي أوصوا بإعادة صـياغتها لغويًّـا. وبنـاءً عـلى ملاحظـات وتوصيات المختـصين تـم حـذف (5) فقـرات، وإعـادة الصياغة اللغوية لأربع فقرات. تضمَّنت الصورة الأولية للمقياس على (47) فقرة، منها (15) فقرة تتضمن معرفة ومهارات التربيـة الخاصـة، (13) فقـرة تتـضمن معرفـة ومهارات في الخطة التربوية الفردية (11) فقـرة تتـضمن معرفة ومهارات في إدارة الصف و(8) فقـرات تتـضمن معرفة ومهارات في التعاون والتنسيق.

تطبيق المقياس:

تم تطبيق مقياس تـصور معلـم التربيـة الخاصـة لفعاليته الذاتية على عينة الدراسة.

التحليل العاملي:

قبل تحليل البيانـات تـم التحقـق مـن ملاءمتهـا لأسلوب التحليل العاملي، من خلال تفحص معاملات الارتباط ما بين الدرجات على فقرات المقيـاس، ومحـدد مصفوفة معاملات الارتباط لاستجابات المعلمـين عـلى فقرات المقياس، وكفايـة حجـم عينـة الدراسـة، حيـث أشارت مصفوفة معاملات الارتباط ما بين الفقـرات إلى أن معاملات الارتباط بينها جميعا ذات دلالـة إحـصائية ($\alpha > 0.05$)، وكذلك عدم وجود معاملات ارتباط تامة بين أيٍّ منها. وبلغـت قيمـة محـدد مـصفوفة معـاملات الارتباط لاستجابات المشاركين في الدراسة على فقـرات المقياس (1.65E-018). وأكدت النتائج أيـضًا أن حجـم العينة كافٍ، حيث بلغت القيمة المستخلصة من مقيـاس كيزر - مير - أوكلـن (Kaiser-Meyer-Olkin) (0.96) وهي تزيد بدرجـة كبـيرة عـلى المحـك الأدنـى المقبـول لاستخدام أسلوب التحليل العاملي وهو. (Field, 2005) (0.60) تم تحليل استجابات معلمـي ومعلـمات التربيـة على (47) فقرة من فقرات المقيـاس باسـتخدام أسـلوب تحليـل المكونـات الأساسـية، وتـدوير المحـاور تـدويرًا متعامـدًا باسـتخدام طريقـة فيرمـاكس (Varimax)

للتوصل إلى تفسير أفضل لبناء المقياس العاملي.

أشارت نتائج التحليل العاملي إلى وجود (6) قيم تزيد جذورها الكامنة عن (1) حسب محك كايزر، في حين أشار اختبار سكري إلى وجود (4) عوامل. وقد تم اعتماد نتائج اختبار سكري Scree لتحديد عدد العوامل، باعتباره أكثر دقةً في تحديد العوامل من محك قيم الجذور الكامنة التي تزيد عن واحد (Costello & Osborne, 2005; Russell, 2002).

أشارت نتائج التحليل العاملي إلى وجود أربعة عوامل. ولتحديد الفقرات التي تشبعت بكل عامل من العوامل، حُسِبت قيم تشبع كل فقرة من فقرات المقياس بكل عامل. ولتصنيف الفقرات على العوامل تم اعتبار الفقرة التي تبلغ قيمة تشبعها أكبر من (0.30) ذات دلالة في تعريف العامل الذي تشبعت فيه (Costello & Osborne, 2005)، وفي حالة تشبع إحدى الفقرات تشبعًا ذا دلالة في أكثر من عامل حسبت الفروق بين قيم تشبعها في العامل الذي يفترض أن تنتمي له والعامل أو العوامل الأخرى، إذا زاد الفرق بين قيم التشبع عن (0.10) تم الاحتفاظ بالفقرة، وتم حذفها إذا ما كانت قيمة الفرق بين التشبعين (0.10) أو أقل (Guilford, 1954). أشارت النتائج إلى تشبع الفقرات (13، 15، 16، 26 و42) في أكثر من عامل والفرق في قيم تشبعها (0.10) أو أقل. حذفت الفقرات الخمس، وتمت إعادة تحليل استجابات المعلمين على (42) فقرة من فقرات المقياس باستخدام أسلوب تحليل المكونات الأساسية، وبنفس الطريقة التي تم وصفها سابقًا، يظهرها الجدول (2).

تحليل البيانات:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). للتوصل إلى دلالات تتعلق بصدق المقياس وثباته، وتم تحليل استجابات معلمات ومعلمي التربية الخاصة الذين شاركوا في الدراسة باستخدام ما يلي:

1. التحليل العاملي: استخدم أسلوب تحليل المكونات الأساسية للتحقق من صدق بناء المقاييس.

2. معاملات الارتباط: تم حساب معاملات الارتباط الثنائية بين الدرجات على كل فقرة من فقرات المقياس والدرجات الفرعية على الأبعاد الفرعية الأربعة المكونة للمقاييس، بهدف التحقق من مدى الاتساق الداخلي للمقياس.

3. معامل الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا.

4. معامل استقرار الدرجات: طبق المقياس على (50) معلمًا ومعلمة في التربية الخاصة مرتين وبفاصل زمني مقداره (10) أيام، وتم حساب معاملات بيرسون بين درجات المشاركين في مرتي التطبيق على كل بعد من أبعاد المقاييس والدرجة الكلية، وذلك بهدف التحقق من

مدى استقرار الدرجات على المقاييس.

النتائج والمناقشة:

استهدفت الدراسة الحالية تطوير مقياس يقيس تصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة، يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات. وفيما يلي عرض ومناقشة لنتائج الصدق والثبات التي تم التوصل إليها:

صدق البناء:

تم التحقق من صدق بناء المقياس باستخدام أسلوب تحليل المكونات الأساسية، فأشارت نتائج التحليل العاملي المبينة في الجدول (2) إلى وجود أربعة عوامل تفسر ما مجموعه (61.49) من التباين الكلي لدرجات المشاركين في الدراسة على المقياس، وبلغت نسبة التباين التي يفسرها كل عامل من العوامل الأربعة بعد تدوير المحاور: (16.67، 16.43، 16.09، و12.30) على التوالي. تضمَّن العامل الأول (13) فقرة تقيس المعرفة والمهارات في خدمات التربية الخاصة، تضمَّن العامل الثاني (10) فقرات تقيس المعرفة والمهارات في إدارة الصف، تضمَّن العامل الثالث (11) فقرة تقيس المعرفة والمهارات في تطوير الخطة التربوية الفردية، وتضمَّن العامل الرابع (8) فقرات تقيس المعرفة والمهارات في التعاون والتنسيق.

جدول (2). قيم تشبع فقرات المقياس بالعوامل وقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسر للعوامل بعد تدوير المحاور.

	الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
فقرات خدمات التربية الخاصة	4	.761	.232	.162	.103
	1	.752	.241	.130	.148
	6	.725	.209	.125	.178
	5	.704	.281	.182	.180
	7	.680	.202	.186	.169
	12	.629	.143	.373	.242
	8	.627	.041	.367	.187
	3	.625	.207	.240	.117
	9	.572	.078	.320	.387
	10	.561	.206	.214	.322
	14	.544	.163	.424	.302
	11	.542	.105	.388	.300
	2	.538	.066	.409	.162
فقرات إدارة الصف	35	.116	.819	.106	.084
	34	.138	.804	.113	.187
	31	.220	.769	.086	.035
	30	.221	.749	.145	.127
	37	.157	.706	.121	.261
	36	.133	.681	.160	.314
	32	.215	.627	.296	.308
	39	.132	.627	.100	.349
	29	.252	.622	.401	.173
	33	.223	.575	.366	.221

تابع جدول (2).

الفقرة		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
فقرات الخطة التربوية الفردية	19	.298	-.014	.758	.098
	22	.184	.161	.738	.235
	18	.328	.003	.731	.111
	20	.226	.172	.726	.174
	25	.186	.315	.640	.236
	27	.187	.428	.628	.213
	24	.264	.406	.606	.205
	21	.242	.254	.584	.269
	23	.278	.388	.574	.223
	28	.165	.254	.568	.226
	17	.446	.153	.564	.241
فقرات التعاون	43	.245	.259	.223	.766
	44	.279	.310	.130	.735
	47	.346	.142	.249	.693
	48	.307	.120	.316	.651
	41	.123	.400	.232	.621
	46	.282	.278	.264	.613
	49	.239	.325	.270	.602
	40	.183	.437	.291	.560
الجذر الكامن		6.999	6.902	6.759	5.166
نسبة التباين المفسر		16.665	16.434	16.094	12.301

الاتساق الداخلي:

حسبت معاملات الارتباط الثنائية بين درجات أفراد الدراسة على كل فقرة من فقرات المقياس من جهة، والدرجات الفرعية على كل عامل من العوامل الأربعة والممثلة للمقياس، يظهرها الجدول (3). تشير النتائج الموضحة في الجدول (3) إلى أن جميع معاملات الارتباط ما بين درجات أفراد الدراسة على كل فقرة من فقرات المقياس، من جهة، والدرجات على كل عامل من العوامل الأربعة الممثلة للمقياس، من جهة أخرى، ذات دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، كما تشير النتائج إلى أن معاملات الارتباط لجميع الفقرات مع الدرجة الفرعية للعامل الذي تمثله أكبر من معاملات ارتباطها مع العوامل الأخرى في المقياس.

الثبات:

استخرجت دلالات الثبات للمقياس باستخدام طريقة الإعادة، وبحساب معامل الاتساق الداخلي.

معامل استقرار الدرجات:

حسبت معاملات استقرار الدرجات على العوامل الأربعة والدرجة الكلية للمقياس بتطبيقه على 50 معلمًا ومعلمة في التربية الخاصة، وأعيد تطبيق المقياس عليهم بعد فاصل زمني مقداره (10) أيام. وقد بلغت معاملات الارتباط بين الدرجات في مرتي

التطبيق:(0.89، 0.89، 0.75،0.50، و0.95 (لكل من خدمات التربية الخاصة، الخطة التربوية الفردية، إدارة الصف، التعاون والتنسيق، والدرجة الكلية على التوالي.

معامل الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معاملة كرونباخ ألفا لدرجات أفراد الدراسة على كل عامل من عوامل المقياس والدرجة الكلية، وقد بلغت قيم معاملات الاتساق الداخلي: (0.93، 0.94، 0.92، 0.94، و0.97) لكل من التربية الخاصة، الخطة التربوية الفردية، إدارة الصف، التعاون والتنسيق، والدرجة الكلية على التوالي.

جدول (3). معاملات الارتباط بين الدرجات على كل فقرة من الفقرات والدرجات الفرعية على العوامل الأربعة.

	الفقرة	التربية الخاصة	الخطة التربوية الفردية	إدارة الصف	التعاون
فقرات خدمات التربية الخاصة	4	*0.76	*0.50	*0.44	*0.47
	1	*0.76	*0.49	*0.45	*0.49
	6	*0.75	*0.47	*0.42	*0.48
	5	*0.77	*0.54	*0.49	*0.52
	7	*0.73	*0.50	*0.42	*0.48
	12	*0.80	*0.61	*0.45	*0.55
	8	*0.74	*0.58	*0.34	*0.48
	3	*0.68	*0.51	*0.42	*0.46
	9	*0.75	*0.58	*0.41	*0.60
	14	*0.78	*0.66	*0.46	*0.59
	10	*0.71	*0.50	*0.46	*0.55
	11	*0.76	*0.59	*0.43	*0.55
	2	*0.65	*0.49	*0.28	*0.43
فقرات الخطة التربوية الفردية	22	*0.53	*0.80	*0.44	*0.53
	19	*0.54	*0.75	*0.31	*0.42
	18	*0.57	*0.75	*0.34	*0.44
	20	*0.54	*0.78	*0.44	*0.50
	25	*0.55	*0.77	*0.52	*0.56
	27	*0.56	*0.79	*0.61	*0.58
	24	*0.59	*0.80	*0.59	*0.58
	23	*0.59	*0.78	*0.57	*0.58
	21	*0.55	*0.75	*0.49	*0.56
	28	*0.48	*0.69	*0.47	*0.48
	17	*0.68	*0.76	*0.45	*0.56
فقرات إدارة الصف	35	*0.35	*0.38	*0.80	*0.43
	34	*0.40	*0.43	*0.82	*0.53
	31	*0.38	*0.37	*0.77	*0.41
	30	*0.44	*0.44	*0.79	*0.50
	37	*0.41	*0.43	*0.78	*0.52
	36	*0.42	*0.46	*0.78	*0.55
	29	*0.55	*0.64	*0.77	*0.57
	32	*0.53	*0.57	*0.81	*0.62
	39	*0.40	*0.42	*0.72	*0.54
	33	*0.52	*0.59	*0.76	*0.56

تابع جدول (3).

	الفقرة	التربية الخاصة	الخطة التربوية الفردية	إدارة الصف	التعاون
فقرات التعاون	43	*0.57	*0.56	*0.55	*0.86
	44	*0.57	*0.50	*0.57	*0.83
	47	*0.60	*0.55	*0.47	*0.82
	48	*0.58	*0.57	*0.45	*0.79
	41	*0.47	*0.52	*0.59	*0.77
	46	*0.57	*0.56	*0.54	*0.79
	49	*0.55	*0.55	*0.57	*0.78
	40	*0.55	*0.59	*0.63	*0.76

*$\alpha \leq 0.01$.

تدل النتائج التي تم عرضها سابقًا على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، فقد أثبتت نتائج التحليل العاملي شمول المقياس على أربعة عوامل تفسر ما مجموعه (61.49) من التباين الكلي لاستجابات معلمات ومعلمي التربية الخاصة على فقرات المعرفة والمهارات في الأبعاد التالية: خدمات التربية الخاصة، إدارة الصف، الخطة التربوية الفردية، والتعاون والتنسيق. كما بيَّنت النتائج أن جميع فقرات المقياس تشبعت في الأبعاد التي تنتمي إليها تشبعًا ذا دلالة، حيث تجاوزت قيم تشبعها (0.50).

وتشير النتائج أيضًا إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، حيث أشارت النتائج إلى وجود اتساق ما بين ما تقيسه كل فقرة من الفقرات وما يقيسه العامل الذي تنتمي إليه من جهة، والعوامل المكوِّنة للمقياس من جهة أخرى. وتؤكد قيم كرونباخ ألفا ومعاملات الثبات بالإعادة التي تم التوصل إليها على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، واستقرار الدرجات على جميع العوامل والدرجة الكلية للمقياس باستثناء عامل التعاون والتنسيق، حيث أشارت النتائج أن قيمة معامل ثباته بالإعادة فقط منخفضة مقارنة بالعوامل الأخرى.

خلاصة القول: إن سلسلة الإجراءات والخطوات التي تم اتباعها في تطوير المقياس والنتائج التي تم التوصل لها تدعم صدق وثبات المقياس في قياس تصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة.

تطبيقات الدراسة:

توفر الدراسة الحالية أداة قياس يمكن استخدامها في تحقيق ما يلي:

1. تحديد المعرفة والمهارات التي يجب أن يتقنها معلم التربية الخاصة.
2. التعرف على مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة للمعرفة والمهارات الضرورية لتعليم الطلبة

ذوي الإعاقة.

3. تصميم وتقييم البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة.

4. أداة بحث لدراسة المتغيرات ذات العلاقة.

توصيات الدراسة:

ويوصي الباحث بدراسة المتغيرات التالية:

1. أثر مستوى تعليم، وخبرة، وجنس معلم التربية الخاصة على تصوره لفاعليته الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة.

2. مدى تباين تصور طلبة التربية الخاصة في الجامعات لفعاليتهم الذاتية تبعًا للمستوى الدراسي.

3. العلاقة ما بين تصور معلمي التربية الخاصة لفاعليتهم الذاتية واتجاهاتهم نحو تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة.

4. العلاقة ما بين تصور معلمي التربية الخاصة لفاعليتهم الذاتية وتحصيل الطلبة ومدى تكيفهم النفسي والاجتماعي.

شكر وتقدير:

يتقدم الباحث بالشكر والتقدير لمركز البحوث والدراسات في جامعة السلطان قابوس وجامعة الإمارات العربية المتحدة لدعمهما المالي للدراسة.

***

المراجع

Ahsan, T. M., Sharma, U., & Deppeler, M. J., (2012). Exploring pre-service teachers' teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, *8*(2), 2-20.

Akbari, R., Allvar, N. (2010). L2 Teacher characteristics as predictors of students' academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language, 13*(4), 1-22.

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy & the instructional practices of special education teachers and consultants. Teacher Education and Special Education, 17, 86–95.

Alsawaie, O., Haj Hussien. J., Alsartawi. A., Alghazo. I, and Tibi. S. (2010). Measuring mathematics self-efficacy: Category skill correspondence scale vs. specific task correspondence scale. *The International Journal of Learning*, *17*(9), 143-157.

Anderson, R.,Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research, 34*(2), 148–165.

Ashton, P.T., & Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teacherrs' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *Europ. Journal. of Special Education*, *17*(2), 129-147.

Avramidis, E., Balyliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191-211.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scale. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.) *Adolescence and education,* Vol. 5: Self-efficacy and adolescents (pp.307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bandura. A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review,*

AnkaraUniversity Journal of Faculty of Educational Sciences, *43*(1), 193-217.

Meijer, C., & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, *22*, 378-385.

Moore, W., & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Pajares , F. (1997). Current direction in self-efficacy research. In M. L. Maehr and P. R. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement*, Volume 10, (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*, 543-578.

Podell, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, *86*, 247-253.

Ramdass, D., & Zimmerman, B. J., (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school students' self-efficacy, self-evaluation, and mathematics division learning. *Journal of Advanced Academic, 20,* 18-41.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, *17*(1), 51–65.

Russell, D. W. (2002). In search of underlying dimensions: The use of (and abuse) of factor analysis in personality and social psychology bulletin. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28,* 1629-1646.

Sari, H., Celikoz, N., & Secer, Z., (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education, 24*(3), 29-43.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement Inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*(1), 12-21.

Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, *4,* 171–187.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783-805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. *84*, 191-215.

Caprara, G., Barbaranelli,C., Steca, P., & Malone, P. (2006).Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology* 44, 473–490

Clark, L. & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment, 7,* 309-319.

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practice in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most of your analysis. *Journal Practical Assessment, Research & Evaluation, 10,* 1-9.

Dingle, M., Falvey, M., Givner, C., Haager. D. (2004). Essential special and general education teacher competencies for preparing teachers for inclusive settings. *Issues in Teacher Education, 13*(1), 35-50.

Emam, M. M., & Hassan, H. M. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: the role of experience and self-efficacy. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.

Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd)*. London, England: Sage.

Ford, J. K., MacCallum, R. C., & Tait, M. (1986).The application of exploratory factor analysis in applied psychology: A critical review and analysis. *Personnel Psychology, 39*, 291-314.

Guilford, J. P. (1954). *Psychometric theory* (pp. 271-274). New York, NY: McGraw-Hill Book Company, INC.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.

Henson, R. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas.* Paper presented at the 2005 Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington DC. http://www.des.emory.edu/mfp/EREkeynote.PDF

Hsien,M. (2007). Teacher Attitudes towards preparation for inclusion – in support of a unified teacher preparation program. *Postgraduate Journal of Education Research*, *8*(1), 49-60. http://www.edfac.unimelb.edu.au/research/resources/student_res/pscript_past.html

Kaner, S. (2010). Examining teachers' self-efficacy beliefs of students with and without special needs.

(1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*, 202-248

Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology 25,* 82-91.

❊ ❊ ❊